

Maschke, Sabine

"Warum ich studiere, was ich studiere...". Biografische Wege ins Lehramtsstudium mit dem Fach Kunst oder Physik

PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 2, S. 76-82



Quellenangabe/ Reference:

Maschke, Sabine: "Warum ich studiere, was ich studiere...". Biografische Wege ins Lehramtsstudium mit dem Fach Kunst oder Physik - In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 2, S. 76-82 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-31797 - DOI: 10.25656/01:3179

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-31797>

<https://doi.org/10.25656/01:3179>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

PÄD Forum

Themen:

2 / 2009

- Be-
WERT-ungen
- „Warum ich
studiere,
was ich
studiere ...“
Aussagen zum
Lehramtsstudium
- Zuguterletzt +
Zuallergerletzt



„In der substantiellen Verwendung ist ein Wert etwas, von dem behauptet wird, dass es in bestimmter Weise und in einem bestimmten Grad zur äußeren oder inneren Existenzhaltung eines Lebewesens beiträgt. So ist etwa ein Eimer voll Hafer ein Wert für ein Pferd, ein Brot ist ein Wert für einen Menschen zur Erhaltung seiner äußeren Existenz oder die Treue zu einem Menschen ist ein Wert zur Erhaltung seiner inneren Existenz.“

(www.wikipedia.de;
Zugriff unter dem Begriff
'Wert' am 2.2.2009)

Hintergrundbild: © Falco – fotolia.com

Inhaltsverzeichnis

Das Thema: Be-WERT-ungen

Moderation: Volker Ladenthin

Einleitung zum Themenschwerpunkt	
<i>Von Volker Ladenthin</i>	51
Tugend ist nicht lehrbar!	
<i>Von Marian Heitger</i>	52
Werterziehung in der Grundschule	
<i>Von Wilhelm Wittenbruch</i>	56
Grundlagen eines ordnenden Verstehens	
<i>Von Konrad Fees</i>	62
Werte und Werterziehung in der multikulturellen Gesellschaft	
<i>Von Reinhard Schilmöller</i>	65
Werterziehung in Schule und Familie	
<i>Von Jürgen Rekus</i>	71

ESSAYS, BERICHTE etc. pp.

„Warum ich studiere, was ich studiere ...“	
<i>Von Sabine Maschke</i>	76

Praxisreports	83
--------------------------------	----

Magazin:

Zur Ansicht	50
MOMENT MAL	75
Service-Nachrichten	85
Service-Termine	86
Service-Bücher	91
Zuguterletzt	94
Zuallerguterletzt	95
Impressum	95

Titelfoto: ChrG

Sabine Maschke · Siegen

„Warum ich studiere, was ich studiere ...“

Biografische Wege ins Lehramtsstudium mit dem Fach Kunst oder Physik

Dieser Beitrag nimmt Lehramtsstudierende mit dem Fach Kunst oder Physik in den Blick¹. In biografischen Interviews (und ansatzweise auch in Fotos) wird nach den biografischen Hinter- und Beweggründen gefragt, die die Hinwendung zum Lehramtsstudium und zu einem spezifischen Lehramtsfach begründen. Dabei ist auch von Interesse, inwieweit es sich um reflektierte Entscheidungsprozesse des Einzelnen für das Studium und Fach handelt. Die empirische Basis zur Umsetzung dieser Forschungsinteressen bildet das DFG-Projekt² „Visuelle und biographische Selbstdarstellung des geschlechtlichen Habitus bei männlichen Lehramtsstudenten in untypischen Fächern“. Um eine vergleichende Analyse zu gewährleisten, wurden auch weibliche Studierende im Lehramtsstudium für das Gymnasium sowie neben dem Fach³ Kunst zur Kontrastierung auch das Fach Physik miteinbezogen.

Einführung

Zu den Aufgaben am Ende der Jugendphase gehört die Herausbildung beruflicher Orientierungen und Entwürfe, oder anders ausgedrückt, der Aufbau einer beruflichen Identität (vgl. Fend 1991). Mit Erik H. Erikson können wir den Begriff der (beruflichen) Identität als die Gesamtheit aller Vorstellungen (mit dazu zählen auch die berufs- und arbeitsweltbezogenen) verstehen, die ein Mensch von sich selbst hat und die sich sowohl auf die individuelle Einzigartigkeit und biografische Kohärenz der eigenen Person als auch auf deren Selbstverortung innerhalb größerer Sozialitäten und Gruppen wie Familie oder Schule beziehen.

Aus der Perspektive der Identitätsarbeit und der reflexiven Phase des Moratoriums geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, inwieweit mit der Hinwendung zum Studium des Lehramtes und den spezifischen Fächern ein reflexiver (und bewusster) Entscheidungsprozess des Einzelnen einhergeht (sichtbar u.a. in intensiver Auseinandersetzung, Abwägungsprozessen etc.) – im Sinne einer aktiven beruflichen

Identitätsarbeit bzw. eines reflexiven Moratoriums. Dazu gibt es unterschiedliche Positionen. Einmal werden individuelle Entscheidungsfähigkeiten betont: Bei Teichler beispielsweise (2002: 365) kann von einer beruflichen Entscheidung (im Sinne eines Sichentscheidens für eine von mehreren Optionen) gesprochen werden, bei der vor allem „fachliches Interesse sowie die Selbsteinschätzung [eigener; d.V.] Fähigkeit“ eine Rolle spielt. Eine Wahl, die in erster Linie abhängig ist von individuellen Abwägungen, Selbsteinschätzungen und -reflexionen des Einzelnen. Dem steht eine Einschätzung von Isenberg/Santos-Dotd (2000, zit. n. Knauf/Oechsle 2007: 146) gegenüber, die davon ausgehen, dass die Jugendlichen in der Phase der Studienwahlentscheidung, „im allgemeinen noch wenig erfahren [sind; d.V.] in Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion und Selbstdefinition“. Der Hinwendung zu einem Studium und entsprechenden Fächern muss demnach nicht zwingend eine reflexive und damit bewusste Entscheidung vorausgegangen sein. Zudem ist zu bedenken, dass auch institutionelle Erfahrungen und gesellschaftliche Steuerungen die vermeintlich individuellen Entscheidungen⁴ mitbestimmen (vgl. Dimbath 2007: 164).

Zur Klärung dieser Fragen sind die qualitativ-biografischen Interviews von Bedeutung, die sich, unter der Prämisse der Offenheit, auf das jeweilige Symbol- und Relevanzsystem des Befragten beziehen. Sie bieten die Möglichkeit, neben der Phase der Studienfachwahl, einen größeren Zeit- und Entwicklungsabschnitt, der Kindheit und Jugend umfasst, in den Blick zu nehmen (vgl. Bohnsack 2003). Außerdem spiegelt sich in den Interviews auch die Beziehung von Institution (insbesondere Schule) und Individuum wider. Möglich wird so das Aufzeigen des Prozesshaften der Hinwendung zum Studium und einem spezifischen Studienfach – indem biografische Themen und Motive, institutionelle Erfahrungen und Prägungen etc., die den Befragten oft selbst gar nicht bewusst oder reflexiv zugänglich sind, herausgearbeitet werden. Da es den Rahmen dieses Beitrags

sprengen würde, können keine umfassenden Ergebnisse der zusätzlich im Forschungsprojekt durchgeführten Fotoerhebung⁵ eingebunden werden. Dort, wo sich im Medium der Fotografie⁶ körperliche Darstellungsformen zeigen, die den vergleichenden Blick zwischen den Fällen und Kategorien stützen, werden einige Ergebnisse einbezogen.

Schulerfahrungen, Habitus und Identität

Die Schulerfahrungen spielen im Rahmen der beruflichen Identitätsentwicklung eine große Rolle. Knauf und Oechsle (2007: 155), die sich mit Berufsfindungsprozessen von AbiturientInnen beschäftigen, schreiben dazu: „Zentral ist [...] die Rolle der Schule, die von allen Institutionen sicher den langfristigen Einfluss auf die beruflichen Orientierungen von Jugendlichen hat.“ Schule bzw. die Erfahrungen, die die Heranwachsenden darin Tag für Tag machen, greifen, so Helmut Fend, tief in die Persönlichkeitsentwicklung ein. „Schulische Erfahrungsfelder konstituieren das Selbst einer Person mit, das in der Gestalt von Einschätzungen der eigenen Leistungsfähigkeit das Handeln – das ganze Leben hindurch – beeinflussen kann.“ (Fend 2006: 107) Die Schule prägt eine spezifische Handlungspraxis bzw. einen Habitus. Bourdieu zufolge (siehe u. a. Theorie der Praxis 1979) „errichtet [die Schule, d. V.] als Institution zur Vermittlung von Bildung ein in sich stimmiges Lehrgebäude und bringt Individuen hervor, die mit dem System der unbewussten Schemata ausgerüstet sind, in dem ihr Habitus wurzelt.“ (Popp 2007: 24) Der Habitus bezeichnet dabei das gesamte System von dauerhaften „organischen oder mentalen Dispositionen“ (Bourdieu 1974: 40), die die Grundlage des Handelns, Wahrnehmens und Denkens bilden. Der Habitus wirkt bis in die feinsten Verästelungen menschlicher Lebensäußerungen: „wie einer spricht, tanzt, lacht, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. all das ist eng miteinander verknüpft“ (Bourdieu 1993: 31f.). Die

Schule reproduziert und tradiert u. a. bildungsbürgerliche Werte, Orientierungen und Ausdrucksformen der legitimen Kultur; Popp spricht vom „konservierenden Charakter“ (ebd.: 25) der Institution Schule. Der vorliegende Beitrag nimmt eine andere Facette der ‚Konservierung‘ in den Blick, und zwar die *Nachhaltigkeit von schulischen Konformitäts- und Anpassungszwängen* im Rahmen der beruflichen Identitätsbildung. Analysiert wird dabei die Handlungspraxis, die uns Einblicke in „das dieser Praxis zugrunde liegende habitualisierte (...) Orientierungswissen“ (Bohnsack 2003: 40) gewährt. Negative Erfahrungen im Leistungsbereich zum Beispiel können mit der Zuschreibung eines Defizits und Versagens einhergehen etc. All dies fördert Anpassungs- und Vermeidungsstrategien bei den SchülerInnen, einen spezifischen Habitus, um Schule unbeschadet überstehen oder ‚überleben‘ zu können – und schränkt damit die Flexibilität und Offenheit in punkto beruflicher Orientierungs- und Entscheidungsprozesse (teils gravierend) ein.

In dem Bemühen, die Analysen für die LeserInnen nachvollziehbar zu gestalten, werde ich mich im Folgenden auf zwei Fälle beschränken, die sich im Sinne einer komparativen Interview- und Fotoanalyse als kontrastreich erweisen. Sie bieten zudem einen Zugang zu allgemeineren Kategorien, die ich im Anschluss an den jeweiligen Fall knapp skizzieren werde.

Neben den schulischen Erfahrungen, die dieser Beitrag als ein zentrales Bedingungsgefüge der Studien(fach-)wahl von Lehramtstudierenden untersucht, wirken natürlich eine Vielzahl weiterer Akteure und Institutionen, u. a. Familie und Peers. In ihrem Zusammenwirken bilden sie eine Art *Gesamterfahrung oder Disposition* (Bourdieu), die sich im Habitus zeigt und die der Identitätsbildung die Richtung vorgibt. Um diese Gesamterfahrung differenzieren zu können, werden neben schulischen Erfahrungshintergründen weitere Beeinflussungspotentiale berücksichtigt: u. a. das Umfeld der Schule und Außerschulisches (Peers, jugendkulturelle Erfahrungsmöglichkeiten) sowie die Familie. Als Vergleichskriterien strukturieren diese Kategorien die Analyse der Interviews und sind, um die inhaltliche Bandbreite innerhalb der Kategorien darzustellen, als *Spannungsverhältnisse*⁷ formuliert:

- Negatives *Schulerleiden* (Schule als negativer Lebensraum, u. a. Erleben von Mobbing, LehrerInnen als Negativ-Vorbilder, keine/kaum signifikante Lernerfahrungen⁸) vs. positi-

ves *Schulerleben* (positiver Lebensraum, soziale Integration, signifikante Lernerfahrungen und Bildungsansätze, positive LehrerInnen-Vorbilder;

- Verharren in schulischer und familiärer Kontrolle bzw. Fremdbestimmung (Stichwort ‚Einspurung‘, vgl. Bohnsack 2003: 47) vs. Selbstbestimmung (Stichwort Moratorium: Freiraum und Autonomie);
- Anpassung an institutionelle Vorgaben und Abläufe vs. jugendkulturelle Eigenaktivitäten und Experimentierphasen (Stichwort: Moratorium als Rahmen für signifikante Lernerfahrungen);
- Fehlen von Entwürfen/Reflexionen zur künftigen LehrerInnenrolle vs. Entwicklung von Vorstellungen zur LehrerInnenrolle;
- zeitliche Ausrichtung des Interviews: vergangenheitsverhaftet versus zukunftsorientiert.

Kunst als ‚Identitäts-Anschub‘ – das Lehramt als ‚sicherndes Netz‘

FLORIAN studiert Lehramt für das Gymnasium mit der Fächerkombination Kunst (Hauptfach) und Deutsch. Er ist zur Zeit des Interviews 20 Jahre alt. Florian hat eine ältere Schwester und einen jüngeren Bruder mit „Down-Syndrom“, zu dem er ein inniges Verhältnis hat. Der Vater ist Schreinermeister mit eigenem Betrieb, die Mutter hilft im Büro „und ist ansonsten Hausfrau“. Florian lebt seit einiger Zeit in einer eigenen Wohnung.

Kurz vor Abschluss des Gymnasiums (Abitur) rückt die Berufswahl ins Blickfeld: „Und ehm, (...) dann eh ja kam die Studienzeit (...). Also sozusagen der Anfang dieser Entwicklung, was will ich machen. Ich war da immer recht un- eh schlüssig, ehm was ich machen sollte. (2 sek.) Ehm irgendwas mit Kunst musste es schon sein, weil das eben so meine eh, ja meine Leidenschaft auch irgendwie ist.“

Florian beschreibt die Berufsfindung als „Anfang“ einer „Entwicklung“ und damit als einen Prozess des Suchens, aber auch als einen des Sich-Entscheiden-Müssens. Sicher ist er sich darin, dass das Berufliche „irgendwas mit Kunst“ zu tun haben sollte, da Kunst seine „Leidenschaft“ ist und damit einen Schwerpunkt in seinem Leben bildet. Die künstlerische Beschäftigung bildete für Florian bereits in der Kindheit einen Mittelpunkt: „Also man musste sich nicht um mich kümmern (...) Also man konnte mich ja so allein‘ lassen und em ich hab dann gemacht und da war malen natürlich auch ‘ne gute

Variante, also ich hab das ziemlich gerne dann einfach so gemacht irgendwelche Bilder“. Florian stellt sich rückblickend als ruhiges und ‚pflegeleichtes‘ Kind dar (gibt auch das Bild einer perfekten ‚Verhäuslichung‘ wieder, das auf eine recht abgeschlossene Lebenswelt hindeutet, in der Gleichaltrige kaum eine Rolle spielen), das keiner gesonderten Aufmerksamkeit bedurfte, sondern sich allein über die stillen Beschäftigungen Malen und Zeichnen an die familiären Gegebenheiten und Tagesabläufe anzupassen weiß.

Florian berichtet von einem „Schlüsselerlebnis“ (Museumsbesuch im Rahmen einer schulischen Exkursion), das ihm einen besonderen Zugang zur Kunst eröffnet: „Und wir waren glaub ich zwei, drei Stunden in diesem Museum und wir konnten nicht genug kriegen. (...) wir standen stundenlang vor irgendwelchen Stühlen, und haben diese Kunstwerke auch angefasst, was wir glaub ich gar nicht durften, aber wir habens trotzdem gemacht, (...) Und, ehm, auch dieses ganze Realitätsdenken war ganz, eh, durcheinander. Also wir standen teilweise vor Räum-, Raumbelüftern und fragten uns, ob das ein Kunstwerk war, ja oder nicht. (...) Also wir hatten wirklich den, ehm, Sinn für die Realität verloren. Und das war en, also so en Schlüsselerlebnis, wo ich sage, ja, das, das is Kunst. Also, das is ne Erfahrung, ehm, die war klasse.“ Florian erlebt in diesem Museum, wie sich die Grenzen zwischen Realem und Fiktivem auflösen, deutlich am Objekt des Raumbelüfters. Angesprochen werden alle Sinne, die Kunstwerke müssen „angefasst“ werden, um sie noch intensiver erfahren zu können. Den „Sinn für die Realität“ zu verlieren bedeutet für Florian auch, sich von äußeren Zwängen zu befreien, eine neue persönliche Freiheit über die Kunst – „ja, das, das is Kunst“ – zu erleben.

Nachdem Florian mehrere künstlerisch-kreative Berufe für sich ausgeschlossen hat („Theater war immer noch eine Richtung, die ich gerne gemacht hätte, die mir aber zu anstrengend war“; er absolviert auch ein Praktikum in einer Werbeagentur, das ihn jedoch „entsetzt“), „kristallisierte“ sich das Lehramt „irgendwie“ dann heraus. Der Beruf des Lehrers, den er, wie er sagt, schon „immer im Hinterkopf“ hatte, bietet die Voraussetzung dazu, das eigene künstlerische Tun (seine „Leidenschaft“) in einen sicheren beruflichen Rahmen einzubinden.

Schule und die eigene biografische Entwicklung sind für Florian eng miteinander verbunden (hier am Beispiel der Theater-AG): „und ich

wusste, wenn ich da spiele und wenn ich da vorne stehe, dann habe ich im Grunde genommen die Spitze meiner Entwicklung erreicht und ich kann allen zeigen, dass ich selbstbewusster geworden bin und wer ich geworden bin (lautes Einatmen) (...) Aber da kommt ich das eben alles rauslassen und ehm das war also ein ganz ganz tolles Jahr. Für mich als eh also für die Arbeit, einfach, aber eben auch für mich selbst zu sagen, so das hab ich geschafft, das hab ich erreicht (...) und ehm auch so ein Abschluss im Grunde genommen dieser Entwicklung“. Die schulische Welt ist eine überaus positive, die zum Teil Funktionen der Familie übernimmt; sie wird zum wichtigsten Lebens- und Erfahrungsraum („Also ich muss schon sagen, dass die Schule wirklich, ehm, ja eine Art zweites Zuhause war, woraus sich alles entwickelte“).

Bedeutsam für die (männliche) Identitätsbildung und berufliche Identifikation sind verschiedene Lehrer-Vorbilder, der Vater⁹ scheidet als berufliches Vorbild hingegen aus („da will ich auf gar keinen Fall rein“). Florians Vorbilder¹⁰ sind männlich, autoritär und leistungsfordernd, werden aber auch als empathische Pädagogen beschrieben. In seiner Grundschulzeit wird beispielsweise ein Lehrer zum „Klassenpapa“, in der Gymnasialzeit ist es ein strenger und leistungsorientierter Kunstlehrer, der zum Vorbild wird: „also ich hatte einen sehr sehr guten Kunstlehrer, sehr strengen Lehrer zwar, den auch eigentlich keiner leiden mochte, aber ich hab sehr sehr viel bei ihm gelernt. Außergewöhnliches gelernt, was andere Leute mit Sicherheit niemals wieder im Kunstunterricht lernen würden.“ Florian betont in seinen Vorbildern eine Kombination von Autorität, hoher Leistungsanforderung, aber auch von Nähe und dem Gefühl, vom Lehrer wahrgenommen und gefördert zu werden.

Es lässt sich zusammenfassen: Kunst bildet bei Florian eine identitätsbildende bzw. -stiftende Ressource. (Die biografische Bedeutung von Kunst verdeutlicht sich auch an der Metaphorik und der intensiven erzählerischen Dichte in den jeweiligen Interviewpassagen.) Kunst selbst wird Teil eines psychosozialen Moratoriums. Mittler von Kunst sind signifikante Lehrer-Vorbilder, die, in Abgrenzung zum Vater, die Konstruktion einer neuen geschlechtlichen (künstlerischen) Identität ermöglichen. Florian verknüpft Kunst mit „Leidenschaft“, einem „Schüsselerlebnis“ und mit intensiven biografischen Erfahrungen (z. B. beim Theaterspielen „alles rauslassen können“ bis hin zu biografischen Wandlungen, dem

Erreichen der „Spitze der Entwicklung“ etc.), verbunden aber auch mit dem Gefühl des Andersseins und der Abgrenzung (z. B. „der Sohn hatte aber ganz andere Interessen als er“). Florian nutzt Kunst als eine Ressource für einen reflexiven und aktiven Prozess, der, im Sinne Winfried Marotzkis, ein aktives Selbstbildungshandeln auslöst, in dem ein entscheidender Schritt in Richtung Selbstständigkeit und Freiheit vollzogen wird, in Marotzkis Worten, „Freiheit von der Determination fremdaufgelegter Lernvoraussetzungen und Freiheit dazu, Lernvoraussetzungen selbst zu etablieren, um eine Selbstorganisation von Lern- und Bildungsprozessen zu erreichen.“ (1990: 48) Bezogen auf den Lehrerberuf, der auch als einer der letzten beruflichen „Normallebensläufe“ (klares Berufsprofil, Ortsbeständigkeit, Verlässlichkeit und Sicherheit durch Verbeamtung etc.) angesehen werden kann, findet die aktive und bewusste berufliche Entscheidungsfindung jedoch ihre Begrenzung. Es fließen zurückliegende emotional bedeutsame Erfahrungen als Schüler ein, insbesondere die als positiv (familiär) erlebte Beziehung zur Schule, die insgesamt Schule als vertrautes Terrain erscheinen lassen. „Weil ich dachte, das ist auch das Einzige was ich kenne. Was anderes kenn ich ja eigentlich gar nicht wirklich“ verweist aber auch darauf, dass er sich einzig in oder mit der Schule als Erfahrungsraum auskennt. Das, was er kennt, was ihm vertraut ist, bezieht sich auf den recht eng gefassten schulischen Kontext und blendet andere aus. Ohne dass dies Florian reflexiv zugänglich sein muss, konstruiert er eine Art 'Sicherheitsnetz': Kunst bzw. das eigene künstlerische Tun (das neue Erfahrungen eröffnet; Moratorium) wird in den vertrauten Rahmen Schule (in Form des Lehramts) eingepasst – ein Arrangement, das eine auch weiterhin positive und sichere Erfahrungsbasis verspricht, allerdings um den Preis eng gefasster Grenzen.

Bezogen auf die Fotointerpretation (hier nur in Auszügen) wird ein großer Variationsspielraum sichtbar: zwischen eher standardisierten körperlichen Gesten und Arrangements (Grimasse schneiden, 'Luftküsschen' etc.) und dem Versuch, individuelle Präsentationsformen zu finden (z. B. auf dem Boden liegend, halb abgewandt, nachdenklich etc.). Das reicht bis hin zu ästhetisierenden gestalterischen Mitteln (z. B. Fotos in schwarz-weiß). Während die Biografie über das Textliche/ das Interview rekonstruktiv in den Blick genommen wird, das „Gewordensein“ (Schlüter 1999: 57) im Mittelpunkt steht

– richtet sich in den Fotos der 'biografische Blick' stärker auf das Zukünftige, auf die Selbst-Entwürfe. Auf das, was Theodor Schulze die „Blickrichtung des biographischen Subjekts“ (2006: 42) nennt. Florian zeigt Selbst-Ansichten (bzw. entwickelt diese im Prozess des Fotografierens), die stärker betonen 'was ich bin und sein kann' gegenüber 'wie ich zu dem geworden bin, was ich bin'.

Der Fall Florian lässt sich allgemein einer Kategorie von Merkmalen zuordnen, die in Richtung eines (aktiven) biografischen Bearbeitens weist. Sichtbar werden Prozesse der eigenständigen beruflichen Orientierung bis hin zu einer umfassenden reflexiven beruflichen Entscheidung. Vor dem Hintergrund eines offenen und breiten Erfahrungs-, Interessens und Bildungsspektrums bietet sich Raum für das Entwerfen und Ausprobieren verschiedener Selbstbilder (z. B. den Studiengang zu wechseln, Praktika, jugendkulturelle Aktivitäten, Rollenspiele, Malen und Zeichnen, Musik etc.). In einigen Fällen beziehen berufliche Entscheidungsprozesse das jeweilige Fach und das Lehramt gleichermaßen ein. Auffällig sind in diesen Fällen intensive selbstreflexive Prozesse, die auch die künftige Lehrerrolle thematisieren (Verknüpfung von individuellem und sozialem (Welt-)Bezug).

Ringens um Identitätssicherung – Berufs- und Fächerwahl als „geschlossenes Regelwerk“

Im Vergleich dazu LOTHAR. Er ist 21 Jahre alt, studiert Physik (Hauptfach) und Mathematik für das Gymnasium. Lothars Mutter ist in der Verwaltung eines Krankenhauses tätig, sein Vater ist Schlosser. Die Beziehung zu seiner jüngeren Schwester bezeichnet Lothar als „geschwisterliche Hass-Liebe“. Lothar ist seit einer kurzen Beziehung zu einem Mädchen klar, dass er „schwul“ ist: „mit meinen Eltern kann ich da heut' noch nich' drüber reden. Ich weiß auch nich' warum. Die sind da irgendwie ein wenig zu verklemmt.“

Lothar überlegt, ob er in die Wissenschaft gehen soll: „naja macht irgendwas mit Wissenschaft, keine Ahnung gehste halt in die Forschung oder so (...), weil Elementarteilchen-Physik ist immer interessant und (...) ähm da wird man bestimmt auch 'n bisschen länger dran forschen können. (...) Das andre war dann halt auch (...), dass ich dann auch einfach festgestellt hab ich glaub' das wär' einfach nichts für mich, wenn ich mich da irgendwo hinsetzen

müsste und dann da noch so'n Haufen von Messwtergebnissen (...) interpretiern müsste. Also (2sek) daa (...) kann ich mich nich reindenken (...) Aber so dieser ganze Aufwand, der vielleicht damit verbunden wäre, ähm (...) es wär' glaub' ich einfach nichts für mich.“ Lothars Vorstellungen von Wissenschaft verbinden sich mit der Sorge, er müsse dort „interpretieren“ und sich selbstständig „reindenken“. Hier schließt er an seine Frustrations- und Defiziterfahrungen in den sprachlichen Fächern an (siehe weiter unten).

In Frage kommt schließlich nur noch der Lehrerberuf: „und ähm, (...) keine Ahnung, bis es halt irgendwann dazu gekommen is“, dass ich dann halt gesagt hab', mein Gott ich werd' jetzt Lehrer.“ Dass es „dazu gekommen“ ist, transportiert ein Gefühl von Fremdbestimmung; Lothar kann die (berufliche) Entwicklung selbst nicht steuern, hat gar keine Wahl – er kann nur Lehrer werden. Dies wird noch unterstrichen durch den Zusatz „mein Gott“, der, so eine Lesart, dafür spricht, dass er sich endlich in einen ohnehin schon vorgezeichneten Weg einfügt.

Lothars Konzentration auf die Fächer Physik und Mathe sind als Versuch anzusehen, sein Defiziterleben in sprachlichen Fächern zu kompensieren: „Gut, bei Sprachen da kommt hinzu, dass ich ähm Legas- m-mh, naja also nich grad direkt Legastheniker, aber ich hab schon 'ne Konzentrationsschwäche bei Sprachen. (...) Und ähm, mich frustriert dann immer ziemlich schnell, sobald ich 'n Text tippe, ähm drei Wörter geschrieben, fünf Rechtschreibfehler (lacht). Und das andere das is, ich kann zwar super argumentieren in Deutsch-Texten, aber ich kann nie analysieren. Alsoo wenn daa keine Ahnung (2sek) Autor XY irgendwas dahin schreibt, dann seh' ich das einfach nich. Also da bin ich wirklich so blind für so 'ne Metapher oder so. Ich überles' die direkt.“ Sprache bereitet ihm große Probleme, er bezeichnet sich selbst als „blind“ dafür. Seinen schlechten Noten in den sprachlichen Fächern („ich hab' ja sowieso total notorisch Fünfen geschrieben“) kann er einzig sehr gute Leistungen in Physik und Mathematik gegenüberstellen. Zudem vermitteln die Fächer Sicherheit und in begrenztem Umfang Anerkennung während der Schulzeit. Hier kennt er sich aus und verschafft sich selbst Erfolgserlebnisse, indem er beispielsweise eine führende Rolle innerhalb eines Kurses übernimmt: „Sobald die irgend 'ne Frage gestellt hat, wo ich schon genau wusste, das versteht sowieso der ganze Kurs nich', erst mal das Zepter in die, in die Hand genommen und dem ganzen

Kurs erst mal erklärt wo drum es ging.“

Das Fachliche wirkt bei Lothar, anders als dies bei Florian mit dem Künstlerischen der Fall ist, weniger als Identitätsanschub. Vielmehr sichert die Konzentration auf das Fachliche Lothars schulisches 'Überleben'. Lothar stellt eine Theorie auf, die verdeutlicht, wie wichtig ihm ein sicherer Rahmen und Regeln sind: „Und, ähm, (2 sek) ja, ähm, ich find' es sowieso so generell wichtig, dass es halt so 'n geschlossenes Regelwerk irgendwie so gibt. Dass man sich innerhalb von Regeln bewegen kann. Und da halt auch Grenzen drin findet.“ Er nutzt eine Theorie des „geschlossenen Regelwerks“, um sich vom 'Vagen', dem Interpretativen und Sprachlichen (und damit von dem, was für ihn Versagen bedeutet) abzugrenzen. Lothars Theorie des in sich Geschlossenen betont zudem die Gebundenheit des Lernens an vorgegebene Rahmen; die Institution Schule stellt einen solchen dar. Das Gelernte erhält auch nur in diesem Kontext 'Sinn', beschränkt sich auf einen abgezielten Raum und Anwendungsbereich. Marotzki (1990) spricht von Bildung, wenn dieser Rahmen oder die vorgegebene (Lern-)Struktur transformiert, quasi biografisch umgewandelt und umgestaltet wird – eine solche Transformation, in Form einer aktiven Identitätsarbeit, ist bei Lothar nicht sichtbar.

Lothar beschreibt, anders als Florian, eine schulische Leidenszeit: „Und, ja gut, da war'n wir natürlich wieder der Outsider schlechthin.“ Der „Outsider“ als eine negative Zuschreibung, die Lothar generational ausweitet; transportiert wird eine Art Ohnmacht des Kollektivs gegenüber der Institution Schule. Lothar glaubt zu den Jahrgängen zu gehören, „die prinzipiell die Gearschten sind“ – eine nicht enden wollende Erfahrung, die sich „so durch das ganze Leben fortzieht“. Hinzu kommen konkrete Mobbing Erfahrungen, er erlebt sich als „Loser“: „ich war halt immer der Kleinste in der Klasse. Das war, einer musste halt der Loser sein, der gemobbt wird und das war halt dann doch so 'n paar Jahre der Fall.“ Lothar bleibt nur noch die Konzentration auf seine Fächer, die ihm Stabilität und Sicherheit versprechen.

Zudem findet Lothar in der Schule nicht wie Florian positive männliche (Ersatz-) Vorbilder. Er konstruiert vielmehr emotional geladene „Antibilder“, die er in ironisch-distanzierter Weise präsentiert: „also, () der is' auch, glaub ich, so mein Antibold von Lehrer geworden schlechthin. (...) Mann, hab' ich auch gehasst wie die Pest. Danach musste ich ja immer noch in diesen lustigen Deutsch-Förderunterricht bei ihm.

Den hat auch genau zufälligerweise er gegeben. Was überhaupt die Qual schlechthin war, (...) Also, ne, is' furchtbar.“

Lothar verliert mit Beendigung der Schulzeit, auch wenn dies auf den ersten Blick paradox erscheint, da Schule ja für ihn vor allem eine Leidenszeit darstellte, den wichtigsten Fixpunkt seines Lebens und die bedeutendste Sinnquelle. Dies stürzt ihn in Verunsicherung: „Ja, dann hatten wir halt, dann kam halt erstmal so dieser komplett große Umbruch, weil, ähm, in gewisser Weise wurde uns der Boden unter den Füßen weg gezogen von der Schule aus. Man hat jetzt gesacht gekriegt, ja jetzt fangt ihr an und es geht auf 's Abi zu. Und man sitzt dann da und denkt sich toll. Jetzt mach' ich Abitur.“

Es lässt sich zusammenfassen. Bei Lothar zeigen sich verschiedene Anzeichen einer (schulischen) Verlaufskurve, u. a. „ein Verstricktsein in ein Netz schier unlösbarer Probleme (...)“. Der Freiheitsspielraum für eigenverantwortliches und autonomes Handeln wird (...) systematisch eingeengt“. Lothar fixiert sich auf die Schülerrolle; er folgt vor allem institutionellen Vorgaben, wie dem schulischen Leistungsprinzip. Die Darstellung seiner Biografie reduziert sich vor allem auf die Schulzeit und -karriere. Damit einher geht eine Verarmung des Lebens außerhalb der Schule; Verselbstständigungsschritte, wie sie für das Jugendalter eigentlich typisch sind, bleiben aus. Diesen verlaufskurventypischen Folgen gehen familiäre und schulische Vorerfahrungen voraus, die sich dann im Laufe der Adoleszenz entfalten. Wesentlich ist (Nittel 1992: 320), „daß die zahlenmäßig vermutlich große Anzahl von Schülern in Anpassungs-Verlaufskurven ihre vordergründig erfolgreiche Schulkarriere nur um den Preis einer beschädigten Identität durchlaufen können und hierbei zwangsläufig bestimmte, von der Organisation präformierte Verhaltensmuster adaptieren müssen, [dies, d.V.] wird in vollem Umfang erst am Ende der Schulbiografie, unter Berücksichtigung der 'biografischen Kosten' sichtbar.“

„Biografische Kosten“ oder biografische Folgen zeigen sich bei Lothar in der Anwendung schulischer Strategien¹² des Bewältigen-und-Anpassen-Müssens, deren jeweilige 'Qualität' sich aus dem Zusammenwirken vor allem schulischer und familiärer Faktoren ableitet. Ein berufliches Leben außerhalb der Schule scheint für ihn undenkbar. Für Lothar stellt Schule die zentrale Lebenswelt dar. Auch für Florian bedeutet die Schule biografisch viel,

allerdings ist die Schulzeit in seiner Rückschau überaus positiv besetzt (positive männliche Lehrer-Vorbilder und Beziehungsaspekte, Schule als „Zuhause“ etc.). Nach wie vor ist bei Lothar eine „Verstrickung“ virulent – die Berufs- und Fächerwahl kann demnach als eine weitestgehend unbewusste (habituelle) Fortführung der schulischen (Über-)Anpassung angesehen werden, ohne dass Ansätze zu einer Lösung sichtbar wären. Auch Florian ist durch eine (allerdings positiv geprägte) Anpassungsstrategie an den Kontext Schule gebunden. Jedoch vermittelten sich durch das positive Erleben von Schule (in Form signifikanter Erfahrungen) Bildungsansätze, die ihre Fortsetzung finden in der Zuwendung zur Kunst und in der Nutzung dieser als *Identitätsressource*.

Auf den zweiten Blick (hier gab die Fotoanalyse entscheidende Impulse, siehe weiter unten) zeigen sich aber auch bei Lothar Ansätze eines Reflexionspotentials – und zwar hinsichtlich seiner geschlechtlichen Identität. In einer ersten Beziehung zu einem Mädchen thematisiert Lothar seine Homosexualität: „*musste ich ihr halt irgendwann mal gestehen, dass das alles nicht klappt. Dass ich halt schwul bin.*“ Nach einiger Zeit („irgendwann“) bleibt Lothar keine andere Wahl („musste“), als seiner Freundin die Homosexualität zu „gestehen“. Ein Geständnis, das etwas von einem *Bekennen* hat – und eine Situation und Beziehung beendet, in der ohnehin „alles nicht klappt“, in der etwas falsch läuft oder die nicht funktionieren kann. Lothar stellt sich nicht weiter, sondern bekennt sich zu dem, was er ist: „*Dass ich halt schwul bin.*“ Allerdings beschränkt sich sein 'Coming out' auf Peers, den Eltern gegenüber äußert er sich dazu nicht („*Und ähm, wobei mit meinen Eltern kann ich da heut' noch nich' drüber reden. ich weiß auch nich' warum. Die sind da irgendwie ein wenig zu verklemmt.*“).

Bezogen auf die Fotos ist auffällig, dass sie nur schwache Körper-Konturen aufweisen, verwischt sind, so dass Gesten teils verschwinden. Diese Unschärfe vermittelt den Eindruck, als könne sich Lothar selbst keine klaren Konturen geben. Vielmehr scheint er sich aufzulösen (kein klar konturiertes Innen und Außen). Dabei beziehen sich diese Fotos auf die Adressatengruppen, die mit seiner Vergangenheit und Gegenwart zu tun haben (u. a. Familie). In die Zukunft gedacht bzw. aus einer offenen Betrachter- und Adressatenperspektive, der „Nachwelt“, heraus, verändert sich dies: *Ein* Foto ist klar konturiert. Lothar schaut ernst-nachdenklich

in die Zukunft, präsentiert eine neue Facette von sich, einen neuen Zukunftsentwurf. Eine noch zu prüfende These ist, dass das, was an (Bildungs-)Erfahrung noch nicht sprachlich greifbar ist, sich der (kognitiven) Reflexion entzieht, auf einer körperlich-leiblichen Ebene bereits darstellbar ist. Das Körperliche ist damit mehr als nur ein 'Speicherplatz' zurückliegender Erfahrungen – im Akt der Veräußerung (der immer auch ein performativer ist) zeigen sich auch aktuelle Aufbrüche und Zukunftsentwürfe.

Merkmale, die auch auf den Fall Lothar zutreffen, lassen sich allgemein einer Kategorie zuordnen, die einen durch andauernde negative Schulerfahrungen (insbesondere Mobbing, oft in Kombination mit familiären Anpassungszwängen) ausgelösten Verlaufskurvenprozess beschreibt, der den Handlungs- und Identitätsspielraum des Einzelnen extrem beschneidet. In einigen Fotos werden zudem körperlich-leibliche Aspekte des Eingeschriebenseins einer Verlaufskurve sichtbar: beispielsweise in einer sich selbst schützenden und gleichzeitig abwehrenden Körper-Haltung, was für eine im Rahmen der Verlaufskurve erworbene (unbewusste) schulische 'Überlebensstrategie' spricht, die eben nicht mit Beendigung der Schulzeit abgelegt wird, sondern (leiblich 'eingeschrieben') andauert. In Variation zur Verlaufskurve wird in einer weiteren Kategorie eine frühe familiär-schulische Anpassung beschrieben, die sich in einer kleinräumig-begrenzten Lebenswelt entwickelt und sich in einer Handlungspraxis fortsetzt, die vertraute Strukturen sucht. Insgesamt zeigt sich, dass, um (weitere) negative Erfahrungen zu vermeiden, neue (und grenzüberschreitende) Erfahrungen weitestgehend gemieden werden. Sowohl die Charakteristika der Verlaufskurve als auch die der starken Anpassung scheinen Prozesse einer flexiblen beruflichen Auseinandersetzung, und damit die eigene Zukunft (und Identitätsentwicklung) betreffende Entscheidungen stark einzuschränken. Ein Moratorium, das als eine Art 'Gegengewicht' den negativen Schulerfahrungen entgegenwirken könnte, fehlt.

Fazit

Vor dem Hintergrund der hier vorgestellten Fälle zeigen sich recht starke Differenzierungen in der (beruflichen) Identitätsarbeit. Die größten „blinden Flecken“ in punkto Berufsfindung bzw. der Fächerwahl finden wir bei den Studierenden, die wir als verstrickt in Verlaufskurven oder als frühzeitig schulisch

und familiär „eingespart“ bezeichnet haben und die schulische Anpassungsstrategien ausbilden mussten, um den Schulalltag bewältigen zu können. Mit Blick auf das Konzept des Moratoriums und die Frage, ob sich in mikroanalytischer Perspektive individuelle Ausgestaltungen oder autonome Bewegungsformen beobachten lassen, zeigen sich in diesen Fällen kaum Ansätze dazu. Eine (positive) Gegenwelt zur schulischen, beispielsweise in Form von jugendkulturellen Einbindungen oder besonderen außerschulischen Aktivitäten, lässt sich nicht ausmachen. Auf der Basis des Konzepts der „Identitätskonfusion“ bei Erikson (1989: 154), der damit das Leiden „an einer (vorübergehenden oder dauernden) Unfähigkeit [des d. V.] Ichs zur Bildung einer Identität“ beschreibt, und in Anlehnung an von Felden (2003: 250) können wir von einer Art Blockade im Erwerb biografischer Kompetenzen sprechen.

In komparativer Analyse ist noch näher zu prüfen, inwieweit das 'Eingespartsein' mit einer Präferenz für klar strukturierte und institutionell vorgegebene Situationen, wie sie die Schule darstellt, korrespondiert, die komplexe und individualisierte berufliche Orientierungen, die (biografisch) überfordernd wirken, zu vermeiden hilft. Eine flexible und aktive Identitätsarbeit in weitestgehend offenen, unstrukturierten Situationen, wie sie u. a. in der Übergangsphase zwischen Beendigung der Schulzeit und Start in das Studium vom Einzelnen abgefordert wird, stellt sich in unserem Beispielfall Lothar als Überforderung dar. Zur Vermeidung von Situationen, die eine aktive Identitätsarbeit fordern, wird der Prozess der beruflichen Identitätsentwicklung praktisch übersprungen – indem sich Schule über das Lehramt¹³ fortsetzt.

Eine offene Identitätsarbeit in Bezug auf die berufliche Findung wird dort sichtbar, wo die Studierenden aufgrund der Verknüpfung von positiven schulischen (hier spielen positive Lehrervorbilder eine große Rolle) und außerschulischen Erfahrungen aus dem reinen Selbstbezug heraus in die berufliche Außenwelt treten und sich mit den beruflichen Rollenanforderungen, auch sozialen Aspekten ihrer künftigen Lehrerrolle beschäftigen (können). Sichtbar wird in diesen Fällen eine Handlungspraxis, die eine Verbindung zwischen Selbstthematisierungen und sozialen Außenbezügen, Anforderungen etc. sucht. Dies geschieht in weitestgehend reflexiver und bewusster Weise.

Bedeutsam für eine möglichst flexible Identitätsarbeit mit Blick auf die berufliche Selbstverortung ist die Aus-

gestaltung eines Moratoriums und damit eines *Möglichkeitsraumes* für neue signifikante Erfahrungen. Im Rahmen eines Moratoriums können die Heranwachsenden „Gelegenheitsstrukturen“ (Reinders/Wild 2003: 25) selbst schaffen, die Raum für das Entwerfen und Ausprobieren verschiedener „Selbstbilder“ lassen – in unseren Beispielen u.a. verschiedene Studiengänge kennen lernen, Praktika, jugendkulturelle Einbindungen und Erfahrungen, künstlerische Beschäftigungen und Auseinandersetzungen wie Malen und Zeichnen, Theaterspielen, Musik etc.

Der Vergleich zeigt jedoch, dass nicht alle Studierenden ein Moratorium erleben und damit auch nicht für alle Studierenden gleichermaßen Erfahrungsspielräume existieren. Damit verbunden scheinen unterschiedliche Dynamiken: Im Falle institutionell tief greifend wirkender „Einsparungen“ werden neue Erfahrungen geradezu blockiert – ein Moratorium kann für die eigene Person und Lebensphase nicht in Gang gebracht oder genutzt werden. Es scheint, als würde diese Phase (oder auch: dieser „Jugendraum“; vgl. Reinders/Wild 2003: 24) gemieden oder übersprungen. Auf der anderen Seite, vor dem Hintergrund eines eher positiven schulischen Erlebens, ergeben sich durchaus neue Erfahrungsfelder, die individuell ausgestaltet werden können – der Einzelne lebt in diesen Fällen ein Moratorium¹⁴.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Neue Erfahrungsräume, die zur Identitätsbildung genutzt werden können (wozu eben auch die eigene reflexive Vorbereitung auf den Beruf zählt), ergeben sich nicht per se aus dem Umstand, dass jemand jugendlich ist bzw. durch eine ausgedehnte (gymnasiale) Schulzeit. Eigenständige berufliche Entscheidungen, die sich in dieser Analyse auf den Beruf des Lehrers/der Lehrerin und die dazugehörigen Fächer beziehen, brauchen als Basis neben stabilen institutionellen Erfahrungen (Schule und Familie) das Moratorium – ein Moratorium im Sinne Eriksons (1989: 212), in dessen Möglichkeitsrahmen „die Extreme subjektiven Erlebens, die Alternativen ideologischer Ausrichtung und die Möglichkeiten realistischer Verpflichtung erst spielend und dann in gemeinschaftlicher Bemeisterung erprobt werden können.“ Die Voraussetzungen zur Umsetzung eines solchen Moratoriums, die sich von Seiten schulischer Akteure und Eltern – oder allgemein formuliert: den Erwachsenen – mitgestalten lassen, sind schnell auf den Punkt gebracht: Geben wir den Heranwachsenden *Gelegenheit, Raum und Zeit*¹⁵ für biografisch signifikante Erfahrungen.

Anmerkungen

- ¹ „Warum ich studiere, was ich studiere“ ist eine Fragestellung, die (so oder in ähnlicher Formulierung) einige der InterviewpartnerInnen formulieren. Ein Interviewpartner wirft beispielsweise die Frage im Zusammenhang mit einem bereits abgebrochenen Studium auf: „*Und warum es dann Elektrotechnik geworden, is weiß ich ehrlich gesagt selber nit. So'n so'n Bauchentscheid, der dann im Endeffekt dann 'n bisschen verkehrt war.*“ Oder: „*Und dann bin ich irgendwann mal darauf gekommen, warum ich nich einfach Kunst auf Lehramt studiere.*“
- ² Das DFG-Projekt (Leitung: Dorle Klika, Universität Siegen) zielt insbesondere auf die Analyse der biographischen Wege männlicher Studienanfänger in das Fach Kunst, die statistisch gesehen zu einer sozialen Minderheitengruppe zählen und sich im Bildungsprozess eher erwartungswidrig verhalten (vgl. Klika 2007). Die Fragestellung dieses Beitrages stellt eine Erweiterung dar. Insgesamt wurden über 20 narrativ-biografische Interviews mit männlichen und weiblichen Lehramtsstudierenden (Gymnasium) durchgeführt. Ausgewertet wurden diese mit Hilfe der dokumentarischen Methode (siehe hierzu Bohnsack 2003). Um auch körperlich-leibliche Selbstinszenierungen der Befragten aufspüren zu können, wurden die Interviews mit einer Fotoerhebung kombiniert.
- ³ Häufig wird ein weiteres Fach studiert; als Erst- oder Hauptfach gilt, was als solches von den Studierenden angegeben wird.
- ⁴ Dimbath zitiert dazu den Goethe-Satz „Du glaubst zu schieben, und wirst geschoben.“ (Ebd.)
- ⁵ Zur fotografischen Erhebung: Nach der Aufgabenstellung (Stell dir vor, du gehst auf eine Reise, hinterlasse Fotos für Familie, Freundeskreis, PartnerIn und Nachwelt ...) positionieren sich die Studierenden in der Regel vor einer weißen Wand (Aufgabenstellung). Der Interviewer/Interviewerin hält eine Digitalkamera in Händen, mit kleinem Display, das in Blickrichtung der Studierenden positioniert ist. Sie sehen sich selbst, jedoch seitverkehrt. Auf Anweisung des Studierenden löst der Interviewer die Kamera aus. Sie sind *Abbildende (Bildproduzenten) und Abgebildete (Bildgegenstand)* (Bohnsack 2003), was ein besonderes Spannungsverhältnis erzeugt.
- ⁶ „Fotografien (...) zeigen auch die Auseinandersetzung des Individuums mit sich und der Welt. Sie beinhalten Stellungnahmen gegenüber dem Nicht-Verfügbaren. (...) Fotografie muss also nicht nur als Bild, sondern auch als Ausdruck verstanden werden.“ (Pilarczyk/Mietzner 2005: 119). Im Medium des Fotografierens kommt es zu einem Akt der *Entäußerung*, eines 'Sich-in-Beziehung-Setzens' zu anderen (als performativer Akt, vgl. dazu Wulf/Zirfas 2007). Der Dialog vollzieht sich zwischen dem Subjekt und den imagi-

nierten anderen (den AdressatInnen wie Familie etc.).

- ⁷ Auch in der Fotoanalyse lassen sich verschiedene Spannungsverhältnisse identifizieren, z.B. in der Darstellung zwischen Authentizität und Künstlichkeit, Lockerheit und Verkrampfung, zwischen Standardisierung und Kreativität, Aktivität und Passivität, Nähe und Distanz, Intimität und Unpersönlichem, zwischen Rückzug und einem 'Aus-Sich-Heraustreten', Spielerischem und Ernstem etc.
- ⁸ Das Konzept der *signifikanten Lernerfahrungen* von Antikainen et al. (1996) besagt, dass das Leben neben den bekannten institutionellen Übergängen zwischen verschiedenen Bildungs- bzw. Betreuungssettings (wie etwa dem Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe) voll von weniger klar definierten und vorgegebenen Bildungs- und Lernübergängen, von bildungsbiografischen Zäsuren und Schlüsselerlebnissen ist, die das Leben verändern, ohne dass dies über Bildungstitel und Zertifikate kodifizierbar wäre. Die Autoren bestimmen diese signifikanten Lernerfahrungen als „learning experiences which appeared to guide the interviewee's life-course or to have changed or strengthened his or her identity.“ (Ebd., 70) Kern der signifikanten Lernerfahrungen ist, dass sie vom Subjekt als biografisch bedeutsam wahrgenommen und interpretiert werden. Durch sie verändert sich der reflexive Interpretationsrahmen des Einzelnen, es entstehen neue Zugänge zur Welt und motivationale wie interpretative „Selbstfestlegungen“ werden aufgebrochen (Ziehe 2005, 288) – bzw. allgemeiner im Sinne Marotzkis formuliert: aus Lernen wird Bildung.
- ⁹ In einem längeren (fiktiven) Zwiegespräch zwischen Vater und Sohn streicht Florian heraus, was beide trennt. Das Gespräch trägt Züge einer abschließenden Einordnung und Reflexion, ein Auszug: „*also ich war nich handwerklich begabt, ich hab da kein Interesse dran. Ich hatte auch nich wie er Interesse daran wie er im Wald rumzusch- äh zu toben und zu spielen. Ich hatte kein Interesse an Autos und ähm an irgendwelchen Fahrzeugen und ähm an Fallen bauen und ähm keine Ahnung was, ähm sondern ich hatte dann eher Interesse (...) ähm mich irgendwo ruhich hinzusetzen, zu maalen oder ähm halt so irgendwas zu machen ähm und das war dann also ich war nich das lebendige Kind, was er sich vorgestellt hat. So also er dachte er hat jetzt 'n Sohn, den kann er mit inne Werkstatt nehmen und den macht er mit dem macht er was zusammen und der dann, aber der hatte der Sohn hatte aber ganz andere Interessen als er.*“ Florian betont in der Unvereinbarkeit der Erwartungen auch die Unmöglichkeit einer generationalen Weitergabe.
- ¹⁰ Eine komparative Analyse der bislang vorliegenden Fälle zeigt, dass einige der männlichen Kunststudenten autoritär-männliche Lehrervorbilder aus den künstlerischen Fächern wählen, was als eine

Variante (männlicher) Identitätsstärkung interpretiert werden kann: Das (idealierte) männliche Lehrervorbild stützt und legitimiert die Entscheidung des männlichen Studierenden für das (als „untypisch“-männlich geltende) Fach Kunst. Eine weitere Variante der Stärkung besteht beispielsweise darin, ein die männliche Autorität unterstreichendes Zusatzfach, nämlich Mathematik, zu wählen (z.B.: „und ich wollt halt schon ein richtiger Lehrer sein“; dass „Mathematik so'en Fach ist, was halt grundsätzlich sehr ernst genommen wird, auch von den Schülern, und (...) wenn man nachher Lehrer ist, dass man dann halt ernst genommen wird“).

¹¹ Lothar thematisiert die Beziehung zu seinem Vater, ähnlich wie Florian, auch in Bezug auf das Handwerkliche. Anders als Florian aber, der durch seine Reflexionen eine Distanz zum Vater geschaffen hat, scheint Lothar in ein Abhängigkeitsverhältnis zum Vater verstrickt. Thematisiert wird in dieser Passage die Kritik des Vaters an Lothar, eine tiefe Unzufriedenheit, die sich u. a. in dem Wunsch des Vaters ausdrückt, dem Sohn aus dem Weg zu gehen. „Er ist halt auch (2sek) also man merkt halt so ganz extrem bei uns ähm er ist halt sehr handwerklich begabt durch den Beruf und ich halt nich. Also ich krich 'n Nagel in die Wand gehauen, ja, aber wenn ich dann mal mehr versuche, dann ähm muss ich mir auch schon wieder direkt anhörn, jaja Abiturienten, rechnen könn' se, aber 'n Bagel Nagel inne Wand haun, dass geht wieder nicht (...) also ähm () ich glaub' der häufigste Spruch in letzter Zeit war äh ich bin Fahrrad fahrn, ich bin laufen () oder wär' ich doch jetzt auf der Arbeit dann m-musst' ich mir das jetzt hier nich antun.“

¹² In einer Analyse der Entstehung von SchülerInnenstrategien im Rahmen von Gruppendiskussionen, die wir mit der dokumentarischen Methode ausgewertet haben (vgl. dazu Maschke/ Stecher 2006), konnten wir aufzeigen, dass es sich hier nicht um eine Strategie im Sinne eines bewussten, intentional geplanten Vorgehens handelt, sondern um ein vorreflexives, den SchülerInnen selbst nicht bewusst zugängliches *identitätssicherndes* Verhalten handelt.

¹³ Nittel (1992: 335f.) beschreibt, dass für einige Jugendliche in Anpassungs-Verlaufskurven „Sicherheit“ in beruflicher Hinsicht von immenser Bedeutung ist, und zwar in einem „organisatorischen Rahmen (...) der dem der Schule nicht ganz unähnlich ist.“ In unserem Fallbeispiel münden die Erfahrungen als Schüler direkt in das Sicherheit versprechende Berufsfeld Schule.

¹⁴ Mit hoher Reflexivität geht eine künstlerische Auseinandersetzung einher, die die Form eines Moratoriums annehmen kann. Dies sind nicht zwingend Studierende, die das Fach Kunst studieren (nicht alle mit dem Fach Kunst setzen sich künstlerisch auseinander; dementsprechend wird das

künstlerische Tun auch nicht zum Moratorium). Ein Moratorium auf der Basis künstlerischer Auseinandersetzung findet sich auch bei einem Lehramtsstudenten Physik (als Musik-Machender und Liferollenspieler). Insgesamt zeigt sich, dass eine Reflexion auf hohem Niveau möglich ist, sofern ein Moratorium gelebt wird.

¹⁵ Zinnecker (2003: 59) sieht „massive Gegenkräfte“ am Werke, die auf einen Rückbau des Jugendmoratoriums beispielsweise durch Verkürzungen schulischer und universitärer Durchlaufzeiten drängen.

Literatur

Antikainen, Ari/Houtsonen, Jarmo/Huotelin, Hannu/Kaupilla, Juha: Living in a Learning Society: Life-Histories, Identities and Education. London/Washington, D.C.: The Falmer Press 1996

Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich 2003⁵

Bourdieu, Pierre: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt: Suhrkamp 1974

Bourdieu, Pierre: Satz und Gegensatz. Frankfurt: Fischer 1993

Bourdieu, Pierre: Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt: Suhrkamp 1979

Dimbath, Oliver: Die (Be-)Deutung schulischer Berufsorientierung. In: H. Kahlert/J. Mansel (Hrsg.) Bildung und Berufsorientierung. Weinheim und München: Juventa 2007, S. 163–183

Erikson, H. Erik: Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1998⁴

Erikson, H. Erik: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1989¹¹

Felden, von, Heide: Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen: Leske und Budrich 2003

Fend, Helmut: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Bern/Stuttgart/Toronto: Hans Huber 1991

Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006

Gross, Peter: Außer Kontrolle?! Individualisierung, Pluralisierung und Entscheidung. In R. Hettlage/L. Vogt (Hrsg.). Identitäten in der modernen Welt. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2000, S. 55–76

Keupp, Heiner/Ahbe,Thomas/Gmür, Wolfgang et al.: Identifikationskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1999

Klika, D.: Fächerwahl im Lehramtsstudium – Zementierung der Geschlechtersegregation? (2007) In: A. Schellack/St. Große (Hrsg.). Bildungswege. Münster: Waxmann 2007, S. 123–133

Knauf, Helen/Oechsle, Mechthild: Berufsfundungsprozesse von Abiturientinnen und Abiturienten im Kontext schulischer Angebote zur Berufsorientierung. In: H.

Kahlert/J. Mansel (Hrsg.) Bildung und Berufsorientierung. Weinheim und München: Juventa 2007, S. 143–162

Marotzki, Winfried: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1990

Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig: Strategie und Struktur, oder Wie kommt man gut durch die Schule? In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1, 4, 2006, S. 497–516

Nittel, Dieter: Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1992

Pilarczyk, Ulrike/Mietzner, Ulrike: Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2005

Popp, Ulrike: Widersprüche zwischen schulischer Sozialisation und jugendlichen identitätskonstruktionen. Zur „Identitätskrise“ der Schule. In: H. Kahlert/J. Mansel (Hrsg.) Bildung und Berufsorientierung. Weinheim und München: Juventa 2007, S. 19–35

Reinders, Heinz/Wild, Elke (Hrsg.): Adoleszenz als Transition und Moratorium. In: H. Reinders/E. Wild (Hrsg.) Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Opladen: Leske u. Budrich 2003, S. 15–36

Schütze, Fritz: Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: H.-H. Krüger/W. Marotzki: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske und Budrich 1995, S. 116–157

Teichler, Ulrich: Hochschulbildung. In: R. Tippelt (Hrsg.) Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske und Budrich 2002, S. 349–370

Wulf, C./Zirfas, J.: Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: C. Wulf/J. Zirfas (Hrsg.) Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim u. Basel: Beltz 2007, S. 7–40

Ziehe, Thomas: Die Eigenwelten der Jugendlichen und die Anerkennungskrise der Schule. In: D. Horster/J. Oelkers (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S. 277–291

Zinnecker, Jürgen: Jugend als Moratorium. Essay zur Geschichte und Bedeutung eines Forschungskonzepts. In: H. Reinders/E. Wild (Hrsg.) Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Opladen: Leske u. Budrich 2003, S. 37–64

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Sabine Maschke
Universität Siegen Fachbereich 2
Erziehungswissenschaft / Psychologie
Adolf-Reichwein-Str. 2
57068 Siegen